

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/264237987>

# Ein Konzept für differenzierten Leseunterricht in heterogenen Klassen

Article in *Sprache · Stimme · Gehör* · June 2014

DOI: 10.1055/s-0034-1370987

CITATIONS

6

READS

412

3 authors:



**Susanne Seifert**

Karl-Franzens-Universität Graz

15 PUBLICATIONS 55 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Susanne Schwab**

University of Vienna

152 PUBLICATIONS 656 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Barbara Gasteiger-Klicpera**

Karl-Franzens-Universität Graz

119 PUBLICATIONS 575 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Co-teaching [View project](#)



assessment of educational large scaled data [View project](#)

# Persönliche PDF-Datei für S. Seifert, S. Schwab, B. Gasteiger-Klicpera

Mit den besten Grüßen vom Georg Thieme Verlag

[www.thieme.de](http://www.thieme.de)

## Ein Konzept für differenzier- ten Leseunterricht in hetero- genen Klassen

DOI 10.1055/s-0034-1370988

Sprache · Stimme · Gehör 2014; 38: e21–e27

Nur für den persönlichen Gebrauch bestimmt.  
Keine kommerzielle Nutzung, keine Einstellung  
in Repositorien.

### Verlag und Copyright:

© 2014 by  
Georg Thieme Verlag KG  
Rüdigerstraße 14  
70469 Stuttgart  
ISSN 0342-0477

Nachdruck nur  
mit Genehmigung  
des Verlags



# Ein Konzept für differenzierten Leseunterricht in heterogenen Klassen

## Concept of a Differentiated Reading Programme within Heterogeneous Classes

### Autoren

S. Seifert, S. Schwab, B. Gasteiger-Klicpera

### Institut

Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Inclusive Education, Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

### Schlüsselwörter

- Intervention
- Leseförderung
- Sprachförderung
- heterogene Klassen
- Deutsch als Zweitsprache

### Keywords

- intervention
- reading enhancement
- language enhancement
- heterogeneous classes
- German as a second language

### Bibliografie

DOI <http://dx.doi.org/10.1055/s-0034-1370988>  
 Online-Publikation: 20.3.2014  
 Sprache · Stimme · Gehör 2014; 38: e21–e27  
 © Georg Thieme Verlag KG  
 Stuttgart · New York  
 ISSN 0342-0477

### Korrespondenzadresse

**Susanne Seifert, Dipl.-Patholog.**  
 Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Inclusive Education  
 Karl-Franzens-Universität Graz  
 Merangasse 70/2  
 8010 Graz  
 Österreich  
[susanne.seifert@uni-graz.at](mailto:susanne.seifert@uni-graz.at)

### Zusammenfassung

Die Interdependenz zwischen verbal-sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten erhöht für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten das Risiko, Leseschwierigkeiten zu entwickeln. Die Förderung verbal-sprachlicher Fähigkeiten, insbesondere des Wortschatzes, kann jedoch umgekehrt die Lesefähigkeiten verbessern. Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept einer sprachtherapeutisch fundierten Leseförderung im inklusiven Unterricht der 2. Klasse Grundschule vor. Das theoretisch fundierte Interventionsprogramm orientiert sich an den Themen des Schuljahres. Es bietet einen thematisch relevanten Wortschatz sowie Texte und Lesespiele in 4 Differenzierungsstufen und unterstützt Lehrende somit gezielt bei der Durchführung eines differenzierten Unterrichts in heterogenen Klassen, um die individuellen Teilhabe- und Lernchancen der Kinder zu erhöhen. Durch Einbeziehung von Wortschatzeinheiten sowie Berücksichtigung von Aspekten interkulturellen Lernens wird die Möglichkeit eines adäquaten Unterrichts auch für Kinder mit Migrationshintergrund geboten.

### Theoretischer Hintergrund

#### Sprachdefizite bedingen schwache Lesekompetenz

Etwa 13% der deutschen und 16% der österreichischen Kinder können in der vierten Klasse nur grundlegendste Leseanforderungen erfüllen, wobei sie höchstens dazu in der Lage sind, explizit angegebene Einzelinformationen in Texten zu identifizieren [1]. Als eine zentrale Erklärungsvariable für schwache Lesekompetenzen werden Sprachdefizite (u.a. Wortschatz- und Grammatikprobleme) in der Unterrichtssprache Deutsch angeführt [2, 3].

### Abstract

The close interdependence between language and literacy skills places children with language difficulties at risk of developing reading problems. Conversely, the enhancement of language abilities, especially of vocabulary, can improve reading skills. This article presents the concept of a linguistic reading programme in inclusive 2<sup>nd</sup> grade class settings. The theoretically founded intervention programme takes the subjects of the regular German and social lessons into account. It offers thematically relevant vocabulary as well as texts and reading games in 4 differentiated difficulty levels and, therefore, provides targeted support for teachers to increase the individual participation and learning chances of their children in heterogeneous classes. In consideration of vocabulary work and aspects of intercultural learning, the programme also facilitates adequate teaching for children with German as a 2<sup>nd</sup> language.

Mangelnde Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch ist ein Risiko für die Entwicklung von Leseschwierigkeiten.

Dass Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb und das sprachliche Kompetenzniveau einander bedingen, ist durch einige Forschungsarbeiten belegt [4, 5]. Dabei konnte gezeigt werden, dass insbesondere das Lesesinnverstehen in hohem Maße von den verbal-sprachlichen Fertigkeiten der Kinder abhängt [6]. Bei Kindern mit Migrationshintergrund liegt daher häufiger ein unzureichendes Lesesinnverstehen vor als bei Kindern mit deutscher Muttersprache [7].

## Frühe Förderung notwendig

Leseschwierigkeiten fallen schon sehr früh auf und sind äußerst persistent [8,9]. Um günstige Voraussetzungen für eine positive schulische und berufliche Laufbahn zu schaffen, liegt es daher nahe, möglichst früh begleitende und intensive Maßnahmen anzubieten [10–12].

Die schwächsten Schülerinnen und Schüler sollten möglichst früh eine individuell abgestimmte Förderung erhalten.

## Problem der individuellen Förderung

Innerhalb des Klassenverbandes stellt die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler aufgrund der sprach- und leistungsheterogenen Zusammensetzung für Lehrende oft eine große Herausforderung dar. Diese Heterogenität erfordert eine Differenzierung des Unterrichts den individuellen Bedürfnissen der Kinder entsprechend. Bezüglich des Leseunterrichts kommt dem Einbezug sprachfördernder Ansätze im inklusiven Klassen-setting aufgrund der engen Interdependenz zwischen Sprach- und Lesefertigkeiten eine große Bedeutung zu. Insbesondere sollte die Förderung des Lesesinnverstehens durch sprachtherapeutisch relevante Bereiche wie Wortschatzarbeit bereichert werden [2,13].

Leseförderung, insbesondere die Förderung des Lesesinnverstehens, sollte sprachfördernde Elemente beinhalten.

## Wirksame Leseförderprogramme

Zur Wirksamkeit von Leseförderprogrammen wurden zahlreiche Metaanalysen veröffentlicht [14–16], wobei sich symptom-spezifische Lese-Rechtschreib-Förderprogramme als wirksamer im Vergleich zu Funktions- und Wahrnehmungstrainings erwiesen [15]. An theoretisch fundierten und evidenzbasierten Lese-Interventionsprogrammen, welche sich im Schulalltag von Grundschulen implementieren lassen, fehlt es aber derzeit noch.

## Zielsetzung des Förderprogramms

Ein theoretisch fundiertes, materialbasiertes Konzept soll für den Leseunterricht entwickelt werden, das die individuelle Lernausgangslage der Kinder berücksichtigt und somit differenziert die Lesekompetenzen (insbesondere die Lesegeschwindigkeit und das Lesesinnverstehen) fördert. Durch den Einsatz der Materialien im Regelunterricht inklusiver Klassensettings sollen Lehrkräfte gezielt darin unterstützt werden, den heterogenen Lernansprüchen der Kinder in der Klasse gerecht zu werden, wobei gleichzeitig Aspekte interkulturellen Lernens berücksichtigt werden können. Dabei soll das vorgestellte Material als Basismaterial verstanden werden, das von den Lehrenden für ihr spezifisches Klassensetting adaptiert und flexibel eingesetzt werden kann. Darüber hinaus soll es auch in individuellen sprach- und lesetherapeutischen Maßnahmen Anwendung finden.

## Auswahl der Zielgruppe

Wie bereits aus der Literatur hervorgeht, sollte eine spezifische Förderung der lese- und verbal-sprachlichen Fertigkeiten von Kindern frühestmöglich ansetzen. Allerdings sollten gewisse Voraussetzungen bei den Kindern gegeben sein, bevor mit dem Leseunterricht in Form einer kombinierten Förderung dieser beiden Ebenen in der dargestellten Form begonnen werden kann:

1. Wissen über die Graphem-Phonem-Korrespondenz der deutschen Sprache und grundlegende Synthesefähigkeit. Der Erwerb der Rekodierfähigkeit stellt den Schwerpunkt der Lesentwicklung innerhalb der 1. Klasse dar. Die Basiskompetenzen des Schriftspracherwerbs sind für die Arbeit mit Texten, die grundlegender Bestandteil des Fördermaterials sind, erforderlich. Daher ist anzuraten, erst dann mit dem vorgestellten Leseunterrichtskonzept zu beginnen, wenn die Kinder den Graphemen die entsprechenden Phoneme sicher zuordnen können und dazu in der Lage sind, die Phonemsynthese anzuwenden. Wenn diese Fähigkeiten noch nicht ausreichend erworben sind, wird eine zusätzliche Unterstützung des Kindes empfohlen, damit es gemeinsam mit den anderen Kindern der Klasse (im Sinne der Inklusion) die Möglichkeit hat, das Fördermaterial zu nutzen.
2. Selbstständige Arbeitsweise. Die Fähigkeit, in angemessener Weise selbstständig zu arbeiten, erwerben die Kinder zu meist erst frühestens innerhalb der ersten Klasse [17], z.B. durch Aufgabenformen wie der Freiarbeit.
3. Herausbildung des Grundwortschatzes als sprachliches Fundament bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Viele Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kommen mit dem Schuleintritt erstmalig in intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache. Sie lernen eine Vielzahl neuer Vokabeln kennen und erlangen meist ein neues Sprachbewusstsein [18].

Aufgrund dieser Voraussetzungen, die die Kinder für die vorgestellte Förderform erfüllen sollten, wird empfohlen, die Förderung innerhalb der 2. Klasse zu implementieren. Das Material ist daher für das 2. Schuljahr konzipiert. Jedoch obliegt es den Lehrenden zu entscheiden, wann das vorgeschlagene Förderkonzept und der Einsatz des Materials für die eigene Klasse sinnvoll erscheint.

## Konzeption der Fördermaterialien

### Allgemeine konzeptuelle Überlegungen zu den Fördermaterialien

Das selbstständige, individuelle Arbeiten zu dem gleichen Thema wird durch die Differenzierung der Fördermaterialien in 4 verschiedene Schwierigkeitsstufen ermöglicht.

Da dem Förderkonzept die nachgewiesene enge Interdependenz zwischen Lesefähigkeiten und verbal-sprachlichen Fertigkeiten zugrunde liegt, wird neben der Förderdimension „Lesekompetenz“ die Dimension „Wortschatz“ angesprochen.

#### Inhaltliche Bausteine des Fördermaterials

- ▶ Themen
- ▶ Lernwortschatz
- ▶ differenzierte Texte mit entsprechenden Aufgaben
- ▶ textunabhängige Lesespiele

**Tab. 1** Förderwortschatz zum Thema „Winter und Fasching“ (Items in alphabetischer Reihenfolge. Der Begriff „Fasching“ ist regional beschränkt und wird in Österreich und einigen Teilen Deutschlands verwendet, in anderen Regionen ist der Begriff „Karneval“ gängig).

	<b>Wortschatz-Item</b>	<b>Wortart N = Nomen V = Verb A = Adjektiv</b>	<b>N: Singular, V: 3. Ps. Singular, A: Positiv</b>	<b>N: Plural, V: 1. Ps. Plural, A: Komparativ</b>	<b>Illustration</b>
1	Fest	N	das Fest	die Feste	
2	glatt	A	glatt	noch glatter	
3	Jacke	N	die Jacke	die Jacken	
4	Kleidung	N	die Kleidung		
5	Hof	N	der Hof	die Höfe	
6	Mantel	N	der Mantel	die Mäntel	
7	nass	A	nass	noch nasser	
8	Pirat	N	der Pirat	die Piraten	
9	Ritter	N	der Ritter	die Ritter	
10	Schlitten	N	der Schlitten	die Schlitten	
11	schminken	V	er schminkt sich	wir schminken uns	
12	schneien	V	es schneit		
13	Spuren	N	die Spur	die Spuren	
14	werfen	V	er wirft	wir werfen	
15	zittern	V	er zittert	wir zittern	

Die Verwendung eines differenzierten Lesefördermaterials stellt eine optimale Möglichkeit dar, den Lehrenden eine Unterstützung zu bieten, ihren Unterricht den Leistungen der Kinder entsprechend anzupassen.

### Themenwahl

Die Auswahl der 9 Themenkomplexe orientiert sich am Lehrplan des Deutsch- und Sachunterrichts, um nah am schulischen Alltag der Kinder zu liegen und auch eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit den Themen zu ermöglichen. So gibt es Themenkomplexe wie bspw. „Advent und Weihnachten“, „Winter und Fasching“ und „Körper und Gesundheit“.

### Linguistische Aspekte bei der Auswahl des Lernwortschatzes

Ausgehend von den Themen entstanden 9 Teil-Wortschätze, die als eine Art Grundwortschatz zu jedem Thema jeweils mit den Kindern bearbeitet werden. Anschließend werden die Wörter während der Texteinheiten in unterschiedlichsten textuellen Kontexten präsentiert, was dem Erwerb der mit den Wörtern verbundenen Konzepte und der Festigung und Erweiterung des Wortschatzes dient [19].

Der Lernwortschatz sollte hinsichtlich seiner inhaltlichen Passung zum Thema, der Abbildbarkeit, der Frequenz und grammatischer, orthografischer sowie prosodischer Aspekte kontrolliert sein.

Jeder Teil-Wortschatz enthält 15 Wörter, sodass der Lernwortschatz in seiner Gesamtheit 135 Wörter umfasst. Es handelt sich vorrangig um prototypische Primärbegriffe [19], also allgemeine Begriffe, die sensorisch repräsentiert sind. Beispielhaft ist der Teil-Wortschatz zum Thema „Winter und Fasching“ in **Tab. 1** zu sehen.

Bei der Erstellung des Lernwortschatzes werden neben inhaltlichen Beschränkungen und Limitationen hinsichtlich der visuellen Abbildbarkeit auch grammatische, orthografische und prosodische Formaspekte sowie die Frequenz berücksichtigt.

### Grammatische Einschränkungen

Die Wortarten Nomen, Verben und Adjektive kommen in dem Lernwortschatz unterschiedlich häufig vor, wobei konkrete Nomen aufgrund ihrer Anschaulichkeit und Vorstellbarkeit und daraus resultierenden besseren Lernbarkeit [20] überrepräsentiert sind (ca. 59%). Es werden keine Komposita für den Lernwortschatz verwendet. Um das sprachliche Wissen der Kinder aufzubauen und zu erweitern, wird während der Vermittlung des Wortschatzes darauf geachtet, die Nomen mit dem bestimmten

Artikel im Singular und Plural (Kasus: Nominativ) zu präsentieren, die Verben in der 3. Person Singular (er/sie/es) und 1. Person Plural (wir), sowie die Adjektive in den Steigerungsformen Positiv und Komparativ.

### Orthografische Einschränkungen

Die verwendeten Wörter weisen eine hohe orthografische Regelmäßigkeit auf, d. h. ihre phonologische Form kann durch die Graphem-Phonem-Korrespondenz hergeleitet werden. Sie enthalten somit keine orthografischen Besonderheiten wie bspw. die Dehnungsschreibung mit „aa“ wie in „Haar“.

### Prosodische Einschränkungen

Der Wortschatz enthält nahezu nur Wörter, die das für das Deutsche typische trochäische Wortbetonungsmuster (Folge einer betonten und einer unbetonten Silbe, z.B. in „Jacke“) in der Item-Rohform oder durch z.B. Pluralbildung oder Adjektivsteigerung aufweisen (ca. 95%). Die restlichen 5% stellen 2- oder 3-silbige Wörter dar, deren betonte Silbe nicht an erster Stelle steht (z.B. in „Pirat“), die jedoch aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz in die Wortschätze aufgenommen werden.

### Einschränkungen hinsichtlich der Wortfrequenz

Um zu gewährleisten, dass die verwendeten Wortschatzwörter eine hohe Relevanz für die Kinder haben, wird ein Abgleich mit verschiedenen Grundwortschätzen vorgenommen: Die verwendeten Wörter sind zu 84% unter den 2000 häufigsten Wörtern in Aufsätzen 10-Jähriger zu finden [22] und zu 96% unter den Wörtern des aktualisierten Schreibwortschatzes von Grundschulkindern [23].

### Differenzierung innerhalb von Texten und textgebundenen Aufgaben

#### 4 Differenzierungsstufen

Die Texte sind mit entsprechenden Aufgaben in 4 verschiedenen Differenzierungsstufen konzipiert. Hierbei werden in der Schwierigkeit abnehmend anhand von Symbolen Stern-, Son-

nen-, Mond- und Regenbogentexte unterschieden. Nach ihren Dekodierfähigkeiten, gemessen mithilfe des SLRT 2 (Salzburger Lese- und Rechtschreibtest 2) [24], werden die Kinder anhand der ermittelten Prozentrange (PR) eingestuft in Kinder mit überdurchschnittlicher (Stern-Gruppe,  $PR \geq 70$ ), durchschnittlicher (Sonnen-Gruppe,  $30 \leq PR < 70$ ), unterdurchschnittlicher (Mond-Gruppe,  $15 \leq PR < 30$ ) und sehr geringer Lesekompetenz (Regenbogen-Gruppe,  $PR < 15$ ) (Einstufung nach [2]). Da sich diese Einstufung nicht auf das Lesesinnverstehen bezieht, wird den Lehrenden empfohlen, die ersten Wochen als eine flexible Eingangsphase zu verstehen, in der man den Kindern bei ungeeigneter Schwierigkeitsform auch andere Differenzierungsstufen probeweise anbieten kann, bis für jedes Kind die passende Differenzierungsstufe gefunden ist. Ausgehend von der Unterteilung in die Differenzierungsstufen sind die Texte so konzipiert, dass sie in 15 min für die Kinder lesbar sind. Hierfür dienen als Vergleichsbasis die normierten Werte für die Anzahl an gelesenen Wörtern pro Minute aus dem SLRT 2.

Als einer der Hauptfaktoren für die Effektivität von Leseeinterventionen wird die Kontrolle des Schwierigkeitsgrades bei der Textarbeit und Aufgabenanforderung gesehen [16].

### Inhalte

Die Texte der 4 Differenzierungsstufen unterscheiden sich hinsichtlich der Gesamtlänge und der Länge der einzelnen Sätze (quantitativ) und der Komplexität der Textgestaltung (qualitativ, z.B. Nebensatzkonstruktionen vs. einfache Hauptsätze, Passiv- vs. Aktivstrukturen). Um das Angebot an die Kinder möglichst abwechslungsreich zu gestalten, wurden etwa gleich viele Sach- und Erzähl-Texte erstellt. Aspekte des interkulturellen Lernens werden in beiden Textformen berücksichtigt. Dies geschieht in Form des Einbezugs zweier Haupt-Charaktere in die Erzähl-Texte (Hasan und Mona), die beispielhaft eine heterogene Klassenzusammensetzung widerspiegeln, sowie durch das Ansprechen von interkulturellen Besonderheiten in den Sachtexten (bspw.

The image shows a sample page from a differentiated reading material. It features a story titled 'Der Schneemann' (The Snowman) and several tasks. The tasks are differentiated by difficulty level, indicated by symbols: a star (Stern), a sun (Sonnen), a moon (Mond), and a rainbow (Regenbogen). The tasks include writing words, identifying sentence types, and matching words to a list.

**Der Schneemann**

Mona und Hasan sind bei Mona zu Hause. Sie basteln gerade in der Küche. Hasan hat seinen Piraten schon fast fertig. Mona malt ihrem König noch eine Krone auf den Kopf. Plötzlich jubelt Hasan laut und zeigt durch das Fenster in den Garten. Endlich schneit es. Hasan und Mona warten schon lange auf die ersten Schneeflocken. Jetzt freuen sie sich. Sie wollen sofort raus in den Garten.

Sie ziehen sich warm an, denn draußen ist es kalt. Die Kinder brauchen warme Kleidung. Sie ziehen ihre dicken Jacken an und setzen die Mützen auf. Damit Mona nicht friert und zittert, legt ihr ihre Mutter einen Schal um den Hals. Voll Hasan seinen Schal zu Hause vergessen hat, bekommt er einen von Monas Papa. Jetzt sind sie warm angezogen und können raus in die Kälte.

Die Kinder gehen in den Garten. Sie wollen einen Schneemann bauen. Zuerst macht Hasan drei große Schneebälle. Die Bälle stapelt er übereinander. Zusammen sind sie der Körper für den Schneemann. Mona holt Steine und Äste. Dann geht sie noch mal ins Haus und holt eine Karotte aus der Küche. Als sie wieder nach draußen kommt, ruft sie: „Hasan, pass auf!“ Mona wirft Hasan die Karotte zu. Hasan fängt sie und legt sie auf eine Bank.

Dann nimmt Mona die glatten Steine und steckt sie in die oberste Kugel. Sie sind für die Augen und den Mund des Schneemanns. Damit der Schneemann Hände hat, steckt Hasan die Äste in die Seiten der Schneekugel. Ein Ast ist die linke Hand, der andere die rechte. Zum Schluss will Mona dem Schneemann eine Karotten Nase machen. Doch plötzlich ist die Karotte weg. Hasan und Mona suchen auf der Bank, unter der Bank und neben der Bank. Sie können aber die Karotte nicht finden.

Da sieht Hasan viele kleine Spuren im Schnee. Er zeigt Mona die Spuren. Sie gehen den Spuren nach und kommen in den Wald. Da entdecken sie plötzlich etwas. Unter einem Baum sitzt ein kleiner, weißer Hase. Hasan ist ganz erstaunt. Er hat noch nie einen Hasen im Wald gesehen. In seinen Pfoten hält der Hase die Karotte und frisst sie. Mona und Hasan schauen dem Hasen noch eine Weile zu. Sie müssen dabei aber ganz leise sein, damit der Hase sich nicht erschreckt. Sie freuen sich, dass dem Hasen die Karotte so schmeckt.

**Tasks:**

- Stern:** Write the words you find with a star symbol on the lines.
- Sonnen:** Write the words you find with a sun symbol on the lines.
- Mond:** Write the words you find with a moon symbol on the lines.
- Regenbogen:** Write the words you find with a rainbow symbol on the lines.

**Additional tasks:**

- Read the sentences and underline the subject and the object.
- What do you need to build a snowman? Write on the lines.
- Put a cross on the line that is true for you.
- Draw a snowman, as you like.

**Word matching:**

Which words came in the story? Circle them in your favorite color.

Wind	Spuren	Mütze
Schlitten	Stiefel	Jacke
Baum	glatt	Schnee
		Pirat
		Ritter
		Mantel

Abb. 1 Beispieltext aus dem Themenkomplex „Winter und Fasching“ in der Differenzierungsstufe Stern (überdurchschnittliche Lesekompetenz,  $PR \geq 70$ ).

bei der Vermittlung der Bedeutung bestimmter Feste in unterschiedlichen Ländern).

## Aufgaben

Zu den Texten werden Aufgaben gestellt, die das Verstehen der Texte sichern. Wie die Texte unterscheiden sich die Aufgaben hinsichtlich der Quantität (Anzahl der Aufgaben, Anzahl der Items pro Aufgabenstellung) und Qualität (Schwierigkeitsgrad der Aufgaben) zwischen den Differenzierungsstufen. In den Abbildungen sind die Differenzierungsstufen Stern (Abb. 1) und Regenbogen (Abb. 2) eines Beispieltextes mit entsprechenden Aufgaben dargestellt.

## Vertiefung, Ergebnissicherung und Motivation durch Lesespiele

Als fakultatives Element kann man im Anschluss an die Bearbeitung der Texte Lesespiele einsetzen. Durch die eigenständige Auswahl soll der Aspekt der Selbstbestimmung mit einbezogen und somit auch die Lesemotivation der Kinder gesteigert werden. Zu jedem Thema existieren, nach dem gleichen Schema

aufgebaut, 12 Lesespiele, die unterschiedliche Anforderungen an die Kinder stellen (Abb. 2) und dem wiederholenden Lesen dienen sowie hilfreich zur Automatisierung der Worterkennung sind. Sie können allein, zu zweit oder in kleineren Gruppen bearbeitet werden. Um die Komponente der Selbstkontrolle mit einzubeziehen, werden die Spiele so konzipiert, dass eine eigene Überprüfung zumeist möglich ist.

## Rahmenbedingungen des Förderkonzeptes für die 2. Klassenstufe

### Dauer der Förderung

Das Interventionsprogramm wird im Rahmen des Schulunterrichts (im Fach Deutsch und Sachunterricht) 2-mal wöchentlich zu je 50 min (reguläre Schulunterrichtseinheit) für die Dauer von ca. 30 Wochen (was nahezu dem gesamten 2. Schuljahr entspricht) durchgeführt, sodass insgesamt eine Förderungszeit von ca. 50 Stunden erreicht werden kann.

Abb. 2 Beispieltext aus dem Themenkomplex „Winter und Fasching“ in der Differenzierungsstufe Regenbogen (sehr geringe Lesekompetenz, PR < 15).

Tab. 2 Exemplarische Übersicht über 6 Lesespiele (repräsentativ für die Art der Spiele). Zu jedem Thema wurden entsprechend der jeweiligen Wortschätze 12 Spiele gefertigt.

Spiel	Aufgabe	Lesen-Ebene	Schwierigkeitsgrad als Empfehlung	Besonderheit
Silbenspiel	Silbenanfang einem Silbenende zuordnen	Silbenebene, segmentale Route	einfach (Regenbogen, Mond)	Selbstkontrolle (Knick-Seite), Einsatz von bunten Klammern
Memory Wort-zu-Bild	Wort zu Bild zuordnen	Wortebene	einfach (Regenbogen, Mond)	bis zu 4 Spieler
Lesebäume	Satz aufbauend lesen	Wort- bis Satzebene	einfach (Regenbogen, Mond)	keine Selbstkontrolle
richtig oder falsch	Sätze zum Wimmelbild bewerten: richtig oder falsch?	Satzebene	einfach bis schwierig (Regenbogen, Mond, Sonne, Stern)	Selbstkontrolle (Knick-Seite), Einsatz von roten und grünen Klammern
Was kommt zuerst?	Sätze einer Anleitung in die richtige Reihenfolge bringen (satzweise richtig legen)	Satz- bis Textebene	schwierig (Sonne, Stern)	Selbstkontrolle (Rückseite)
Einsteckspiel	Text zu Bild ordnen	Textebene	schwierig (Sonne, Stern)	Selbstkontrolle (Knick-Seite), Textkarten werden in die Lasche eingesteckt

## Interventionsleitung

Die Intervention wird von den Lehrpersonen durchgeführt, die durch Fortbildungen zuvor und begleitend geschult werden (Fortbildungskonzept an der KFU Graz, in Planung). Zudem erhält jede Lehrperson durch ein Mitglied des Projektteams während des Interventionszeitraums Unterstützung. Dadurch, dass die Intervention von den Lehrpersonen durchgeführt wird, werden eine große schulische Alltagsnähe und laut Ise, Engel und Schulte-Körne [15] auch bessere Fördereffekte erreicht.

## Ablauf der Fördereinheiten

Die Förderung läuft in 2 verschiedenen Fördereinheitsarten ab. Es gibt einerseits Wortschatz-Einheiten, in denen der Teil-Wortschatz eines neuen Themas erarbeitet und geübt wird. Diese Einheiten finden jeweils zu Beginn als Einführung in ein neues Thema statt. Hierbei kommen Wimmelbilder und die für die Kinder erstellten persönlichen Wörterbücher zum Einsatz, in die sie die Wortschatzwörter sukzessive einkleben, um eine weitere Auseinandersetzung mit den Wörtern zu ermöglichen. Da Wortschatztraining unter Nutzung der Erstsprache für Kinder mit Migrationshintergrund als sinnvoll erachtet wird [21], haben die Kinder innerhalb dieser Wörterbucheinträge die Möglichkeit, die Wortschatzwörter zusätzlich auch in einer anderen Sprache, also ggf. in ihrer Muttersprache, einzutragen.

Andererseits und größtenteils besteht die Förderung aus Textarbeitseinheiten. Diese finden 2-mal pro Woche statt. Während dieser Stunden bekommen die Kinder einen ihren Leistungen entsprechenden Text zu lesen und bearbeiten unterschiedliche Aufgaben selbstständig zum Text. Als fakultatives Element dieser Stunden können die textunabhängigen Lesespiele eingesetzt werden.

Mögliche Arten der Fördereinheiten sind zum einen Wortschatzeinheiten zu Beginn eines neuen Themas und zum anderen Textarbeitseinheiten.

## Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde eine spezifische Möglichkeit dargestellt, wie Leseunterricht durch sprachtherapeutische Elemente (wie Wortschatzarbeit) bereichert werden kann. Die Arbeit mit diesem Förderkonzept ermöglicht einen Unterricht, der die heterogenen Bildungsbedürfnisse aller Kinder systematisch berücksichtigt. Eine differenzierte Leseförderung bietet für Kinder mit schwierigen Ausgangsbedingungen die Möglichkeit, ihre schriftsprachlichen Kompetenzen weiter zu entwickeln und ihre verbal-sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Dies ermöglicht eine effizientere Teilhabe am Unterricht und erhöht die Chance, dass die Kinder ihr individuelles Leistungspotenzial ausschöpfen können. Zudem bietet das Programm den Lehrenden gezielte Unterstützung und Anregung für den Unterricht in inklusiven Klassensettings, in denen die Notwendigkeit nach Individualisierung und Differenzierung gegeben ist. Dass das Förderprogramm in seiner Konzeption auch wirksam ist, wird im Anschluss an die Durchführung der Intervention gezeigt werden können [26].

## Zur Person



**Susanne Seifert, Dipl.-Patholog.,** ist Pathologin und zertifizierte Dyslexietherapeutin nach BVL®. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Inclusive Education der Karl-Franzens-Universität (KFU) Graz. Zuvor arbeitete sie 2 Jahre als Sprach- und Dyslexietherapeutin in Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lese- und Sprachförderung.



**MMag. Dr. Susanne Schwab, M.A.,** ist Psychologin und Pädagogin. Sie arbeitet seit Oktober 2010 an der KFU Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind schulische Inklusion, Lese- und Sprachförderung sowie soziale Partizipation.



**Univ.-Prof. Barbara Gasteiger-Klicpera** ist Dekanin der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät (URBI) der KFU Graz und leitet den Arbeitsbereich Inclusive Education. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Leserechtschreibschwierigkeiten, schulische Inklusion, sowie Verhaltens- und Lernschwierigkeiten.

## Danksagung

Das vorliegende Forschungsprojekt wurde vom Land Steiermark finanziell unterstützt, dem dafür unser Dank gilt. Ebenso möchten wir Frau H. Skinger für die Illustration und Frau K. Ortner, Frau K. Waldmüller, Frau P. Watko, Herrn N. Holzer sowie Frau E. Ederer-Fick für die Unterstützung im Projekt danken.

**Interessenkonflikt:** Die Autorinnen geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

## Literatur

- 1 Bos W, Hornberg S, Arnold K-H et al., Hrsg. IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann; 2007
- 2 Baumert J. Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. Berlin: Max Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin; 2011
- 3 Schabmann A, Landerl K, Bruneforth M et al. Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In: Herzog-Punzenberger B, Hrsg. Nationaler Bildungsbericht Österreich. 2012
- 4 Bialystok E. Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning* 2007; 57: 45–77
- 5 Bishop DVM, Snowling MJ. Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin* 2004; 130: 858–888
- 6 Perfetti CA, Landi N, Oakhill J. The acquisition of reading comprehension skill. In: Snowling MJ, Hulme C, Hrsg. *The Science of Reading*. Malden: Blackwell; 2005; 227–247

- 7 Pochert A, Hildemann W. Bericht über die Sprachstandserhebung mit allen für das Schuljahr 2003/04 an den Grundschulen angemeldeten Lernanfängern von Berlin. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; 2003
- 8 Klicpera C, Gasteiger-Klicpera B. Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber; 1993
- 9 Stanovich KE. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 1986; 21: 36–407
- 10 Helf S, Cooke NL. Reading Specialist: Key to a Systematic Schoolwide Reading Model. *Preventing School Failure* 2011; 55: 140–147
- 11 Gasteiger-Klicpera B, Fischer U. Evidenzbasierte Förderung bei Leserechtschreibschwierigkeiten. In: Fingerle M, Ellinger S, Hrsg. Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Stuttgart: Kohlhammer; 2008; 67–84
- 12 Torgesen JK. Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In: Snowling MJ, Hulme C, Hrsg. *The Science of Reading*. Malden: Blackwell; 2005; 521–537
- 13 Rupley WH, Logan JW, Nichols WD. Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher* 1999; 52: 336–346
- 14 Berkeley S, Scruggs TE, Mastropieri MA. Reading Comprehension Instruction for Students With Learning Disabilities, 1995–2006: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education* 2009; 31: 423–436
- 15 Ise E, Engel RR, Schulte-Körne G. Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung* 2012; 21: 122–136
- 16 Souvignier E, Antoniou F. Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 2007; 76: 46–62
- 17 von der Kammer M. Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Hohengehren: Schneider Verlag; 2009
- 18 Griefhaber W. Zwischenbericht März 2004. Projekt „Deutsch und PC“. Münster: WWU Sprachenzentrum; 2004
- 19 Fischer U. Mit Königen den Schatz der Sprache entdecken. *Die Grundschulzeitschrift* 2009; 44–49
- 20 Stahl SA. Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders* 2003; 23: 241–247
- 21 Nation ISP. Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching* 2011; 44: 529–539
- 22 Bamberger R, Vanecek E. Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien: Jugend und Volk; 1984
- 23 Jüngling N, Lenhard W. Schreibwortschatz von Grundschulkindern. Unpublizierte Rohdaten. Universität Würzburg; 2006; Im Internet [http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user\\_upload/Lenhard/Schreibwortschatz\\_Grundschulkinders.xls](http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Lenhard/Schreibwortschatz_Grundschulkinders.xls) Stand: 9.1.13
- 24 Moll K, Landerl K. SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). Göttingen: Hogrefe; 2010
- 25 Klicpera C, Schabmann A, Gasteiger-Klicpera B. Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Reinhardt; 2010
- 26 Schwab S, Seifert S, Gasteiger-Klicpera B. Improving Reading in Children With German as a First or Second Language. In: *Journal of Early Years Education*. Im Druck